



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Jak motywować studentów? : próba udzielenia odpowiedzi w świetle teorii autodeterminacji Richarda Ryana i Edwarda Deci'ego

Author: Damian Grabowski

Citation style: Grabowski Damian. (2014). Jak motywować studentów? : próba udzielenia odpowiedzi w świetle teorii autodeterminacji Richarda Ryana i Edwarda Deci'ego W: B. Kożusznik, J. Polak (red.), "Uczyć z pasją : wskazówki dla nauczycieli akademickich" (s. 265-296). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego



Damian Grabowski

Uniwersytet Śląski w Katowicach
Wydział Pedagogiki i Psychologii

**Jak motywować studentów?
Próba udzielenia odpowiedzi
w świetle teorii autodeterminacji
Richarda Ryana i Edwarda Deci'ego**

1. Wprowadzenie

Motywacja studentów do uczenia się jest kluczowym zagadnieniem w kontekście procesu dydaktycznego. Każdy wykładowca czy nauczyciel spotyka się w swojej pracy z szeregiem postaw wobec wykładowanego przedmiotu oraz własnej osoby. W postawach tych przejawiają się motywy działania, czyli zestaw czynników wzbudzających, podtrzymujących i ukierunkowujących zachowanie studentów, w tym uczenie się. Postawy te można uporządkować zaczynając od niechęci, negatywnej postawy wobec przedmiotu, a kończąc na chęci, aprobacie tego, co jest przedmiotem nauczania. Można zatem zachowania studentów umieścić na wymiarze, w ramach którego na jednym biegunie nabywanie pewnej wiedzy i umiejętności jest karą, a na drugim nagrodą. Drugi biegun odnosi się do sytuacji, w której student przejawia na ogół ogromne zainteresowanie materiałem z danego przedmiotu, a opanowywanie tego materiału jest dla niego ekscytujące i pasjonujące. Między wymienionymi biegunami mieści się całe spektrum innych zachowań, a zatem postawa związana z osiąganiem nagród zewnętrznych (zaliczenie przedmiotu) oraz unikaniem kar, czyli „zakuć, zdać, zapomnieć”, postawa „walki” o najwyższe oceny, uczenie się, aby uzyskać zawód i osiągnąć w ten sposób określony styl życia, a także nabywanie nowej wiedzy i umiejętności, gdyż są one ważną częścią życia i osobowości.

Wymienione postawy obejmuje teoria autodeterminacji Edwarda Deci'ego i Richarda Ryana¹ akcentująca koncepcję motywacji wewnętrznej (immanentnej). Artykuł ten ukazuje kontinuum autodeterminacji, a następnie odpowiada na trzy pytania: jak zdiagnozować daną motywację, jak nią sterować oraz jak ją wywołać. Aby odpowiedzieć na te pytania Autor wprowadza kontinuum ról nauczyciela lub wykładowcy, obejmujące szereg zachowań umieszczonych między dwoma biegunami: z jednej autokratycznego eksperta, a z drugiej leseferysty, czyli liberalnego przewodnika, który pokazuje możliwości i dostarcza informacji o postępie realizacji pewnych działań.

¹ E.L. DECI, R. RYAN: *The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior*. „Psychological Inquiry” 2000, nr 11, 227–268. Zob. R. RYAN, E.L. DECI: *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. „Contemporary Educational Psychology” 2000, nr 25, s. 54–67.

2. Kontinuum autodeterminacji

Teoria autodeterminacji jest przedstawiana jako makroteoria ludzkiej motywacji. Richard Ryan i Edward Deci² zbudowali ją na podstawie wieloletnich badań dotyczących motywacji wewnętrznej i zewnętrznej. Te dwa rodzaje motywacji są trzonem omawianej teorii. Wewnętrzna obejmuje sytuację, w której człowiek podejmuje działanie, gdyż jest ono źródłem satysfakcji, stanowi wyzwanie. Motywację tę zaobserwowano także u zwierząt, które w sytuacji braku nagród i kar podejmują pewne spontaniczne aktywności wywołane na przykład ciekawością. Działania wewnętrznie motywowane są podejmowane dla wewnętrznych pozytywnych doświadczeń związanych z ćwiczeniem oraz poszerzaniem własnych kompetencji. Motywacja zewnętrzna dotyczy natomiast sytuacji, w której działania są podejmowane dla osiągnięcia pewnych nagród zewnętrznych i uwewnętrznionych, takich jak uznanie. O motywacji tej możemy mówić także wówczas, kiedy człowiek chce uniknąć kar zarówno tych zewnętrznych (negatywna ocena), jak i uwewnętrznionych, czyli dla przykładu emocji wstydu. Autorzy teorii autodeterminacji opisali cztery typy motywacji zewnętrznej. Są to: regulacja zewnętrzna, introjekcja, identyfikacja oraz integracja. Ich opisy znajdują się niżej.

Istotną częścią teorii autodeterminacji jest rozróżnienie na motywację autonomiczną i motywację kontrolowaną³. Motywacja autonomiczna obejmuje zarówno motywację wewnętrzną, jak i typy motywacji zewnętrznej, które oznaczają sytuacje identyfikowania się z wartością działania oraz integrowania tego działania z własnym ja. Z drugiej strony motywacja kontrolowana odnosi się do działań sterowanych zewnętrznymi okolicznościami, takimi jak nagrody i kary oraz introjekcji, czyli działań podejmowanych po to, aby zdobyć aprobatę i uznanie innych, a także uniknąć wstydu. Motywacja kontrolowana wiąże się z doświadczaniem przez ludzi presji. Presja ta dotyczy myśli, emocji i zachowań, prowadzi do tego, że ludzie zachowują się w określony sposób, na przykład pożądanym przez otoczenie społeczne⁴.

Kolejnym ważnym elementem tej teorii jest grupa potrzeb podstawowych (ang. *basic needs*), zaspokajanych w ramach podejmowanych

² R. RYAN, E.L. DECI: *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions...*, s. 54–67.

³ E.L. DECI, R. RYAN: *Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health*. W: „Canadian Psychology/Psychologie Canadienne” 2008, Vol. 49(3), s. 182–185.

⁴ E.L. DECI, R. RYAN: *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions...*

działań. Są to potrzeba kompetencji, autonomii i związków z innymi ludźmi. Potrzeby te należy opisywać wraz z orientacją motywacyjną, czyli spostrzeganiem w jakim stopniu przyczyny własnego zachowania mieszczą się we własnej osobie, a w jakim — w otoczeniu. Krótko mówiąc, jest to spostrzeganie umiejscowienia przyczyn (ang. *locus of casuality*). Wyróżnia się orientację autonomiczną, kontrolowaną (odpowiadają opisanej wyżej motywacji) i impersonalną. Autonomiczna wiąże się z zaspokajaniem trzech wymienionych potrzeb i odnosi się do sytuacji, w której człowiek spostrzega siebie jako przyczynę swojego własnego zachowania. Orientacja kontrolowana to zaspokajanie dwóch potrzeb kompetencji oraz relacji z innymi ludźmi. Człowiek realizuje pewne zadania dla nagród zewnętrznych lub dla zdobycia uznania w oczach kolegów. Wierzy, że może i umie to zrobić, choć jego działanie jest sztywne, gdyż staje się sposobem redukcji lęku lub niskiej samooceny. Orientacja impersonalna (bezosobowa) to brak zaspokajania tych potrzeb i sytuacja braku chęci do działania. Człowiek nie spostrzega wówczas siebie jako źródła własnego zachowania, którego wykonanie uniemożliwiają okoliczności zewnętrzne. Taką sytuację określa się w psychologii nazwą bezradność i jest ona ważnym składnikiem depresji. Może skutkować wycofaniem się człowieka z danego obszaru działania, dla przykładu rezygnacją ze studiów.

Edward Deci i Richard Ryan⁵ opisali wymiar autodeterminacji (tabela 1) z którego wynika, że autodeterminacja jest pełną motywacją autonomiczną. Autorzy nazywają ten obszar wymiaru regulacją lub motywacją wewnętrzną (immanentną)⁶. Motywacja ta stanowi jeden biegun tego wymiaru. Tutaj człowiek spostrzega siebie jako przyczynę własnego działania, które dostarcza silnej ekscytacji i satysfakcji, a jego wykonywanie wiąże się z doświadczaniem radości. Przeciwnym biegunem jest brak regulacji, czyli amotywacja, która odnosi się do opisanej wyżej orientacji impersonalnej (bezosobowej) oznaczającej rezygnację, a także bezsilność.

Poruszając się w ramach tabeli 1 od lewej do prawej strony możemy mówić o wzrastającym procesie internalizacji, czyli uwewnętrzniania. Proces ten ma wartość zerową w ramach regulacji zewnętrznej. Kolejny stopień nasilenia to introjekcja, zaś ostatni, niejako maksymalny, to regulacja lub motywacja wewnętrzna⁷.

⁵ E.L. DECI, R. RYAN: *The "What" and "Why" of Goal Pursuits...*, s. 227—268.

⁶ POR. R. RYAN, E.L. DECI: *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions...*, s. 54—67.

⁷ Choć Autorzy tej koncepcji skłonni są jako maksymalne natężenie procesu internalizacji traktować integrację, regulacja wewnętrzna jest odrębnym rodzajem motywacji.

TABELA 1. Wymiar autodeterminacji

Zachowanie	Brak autodeterminacji	Nieautonomiczne				Autodeterminacja, autonomiczne
Typ motywacji	Amotywacja	Motywacja zewnętrzna				Motywacja wewnętrzna
Typ regulacji	Brak regulacji	Regulacja zewnętrzna	Introjekcja	Identyfikacja	Integracja	Regulacja wewnętrzna
Spostrzeganie przyczyn zachowania (Orientacja)	Impersonalna	Zewnętrzna (Kontrolowana)	Nieco zewnętrzna (Kontrolowana)	Nieco wewnętrzna (Nieco autonomiczna)	Wewnętrzna (Autonomiczna)	Wewnętrzna (Autonomiczna)

ŹRÓDŁO: E.L. DECI, R. RYAN: *The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior*. „Psychological Inquiry” 2000, Vol. 11, s. 237.

Poruszając się w ten sposób na tym wymiarze, można mówić także o wzrastającej autonomii, czyli narastającej tendencji do samodzielnego decydowania o działaniach. Prawa strona tego wymiaru to sytuacja, w której człowiek odbiera działanie jako własne, a siebie spostrzega jako jego przyczynę. Lewa natomiast, to sytuacja odwrotna: człowiek spostrzega czynniki zewnętrzne jako odpowiedzialne za zachowanie, uzasadnia je opisując okoliczności zewnętrzne (na przykład: *zrobiłem to dla dużej nagrody*).

3. Kolejne stopnie wymiaru autodeterminacji

3.1. Motywacja wewnętrzna

Koncepcja motywacji wewnętrznej opiera się na założeniu, że człowiek jest aktywnym organizmem, który posiada naturalne tendencje do rozwoju, czyli zmian w organizmie polegających na wzroście, doskonaleniu się, które opiera się między innymi na nabywaniu nowych umiejętności. Nabywanie umiejętności wymaga sprawdzania się i wiąże się z potrzebą skuteczności. Sprawdzanie się w warunkach wyzwania

umożliwia zaspokojenie potrzeby kompetencji. Człowiek uzyskując bowiem pozytywny wynik, potwierdza własną skuteczność i kompetencję.

Teoria motywacji wewnętrznej zakłada, że ludzie motywowani są do utrzymania optymalnego poziomu stymulacji oraz posiadają opisane wyżej potrzeby: autonomii i autodeterminacji (samookreślenia), kompetencji i skuteczności, oraz przynależności. Ludzie szukają optymalnej stymulacji i wyzwań, czyli wymagających umiejętności i pozwalających sprawdzić się aktywności, oraz są wewnętrznie motywowani, gdyż posiadają potrzebę kompetencji⁸. Motywacja wewnętrzna utrzymuje się tylko wówczas, kiedy ludzie czują się kompetentni i samodzielni. Kontrola zewnętrzna i negatywne informacje zwrotne (świadczące o braku skuteczności) wyłączają ową motywację i działanie z niej wynikające⁹.

Zachowania wewnętrznie motywowane są działaniami, które osoba podejmuje spontanicznie, wówczas, gdy jest nimi zainteresowana. Zachowania te są same w sobie silnymi nagrodami i pojawiają się w kontekście braku wyraźnie wyodrębnionych stanów zewnętrznych otoczenia oraz stanów wewnętrznych, które można by uznać za konsekwencje tych zachowań. Zachowania te występują zatem bez związku z zewnętrznymi nagrodami i karami, oraz wewnętrznymi nagrodami takimi jak uzyskanie aprobaty i wewnętrznymi karami, takimi jak rozczarowanie. Motywacja wewnętrzna odnosi się więc do aktywności, którą po pierwsze ludzie są bezpośrednio zainteresowani, po drugie aktywność ta przyczynia się do wzrostu i rozwoju. Ludzie podejmując tę aktywność potwierdzają własną skuteczność, nabywają nowe umiejętności i wiedzę w ten sposób zaspokajając naturalną i podstawową potrzebę kompetencji¹⁰.

Przykładami motywacji wewnętrznej są sytuacje, w których człowiek wykonuje pewne czynności z pasją. Mogą to być takie działania jak uprawianie ogródka, aranżowanie otoczenia, gotowanie i próbowanie nowych potraw. Potocznie czynności motywowane wewnętrznie określamy jako realizację pasji i zainteresowań. Często wykonując takie działania człowiek doświadcza tzw. przepływu (ang. *flow*). Doświadczenie przepływu zostało opisane przez Mihály Csíkszentmihályiego¹¹. Występuje

⁸ J. ECCLES, A. WIGFIELD: *Motivational Beliefs, Values and Goals*. In: "Annual Review of Psychology" 2002, no 53, s. 113.

⁹ E.L. DECI, R. RYAN: *The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior*. In: „Psychological Inquiry” 2000, nr 11, s. 227–268. Por. D. GRABOWSKI: *Miejsce pracy w kulturze konsumpcji. Etos pasjonującej i interesującej pracy jako forma jej konsumpcji*. W: *W supermarkecie szczęścia. O różnorodności zachowań konsumenckich w kontekście jakości życia*. Red. M. GÓRNIK-DUROSE, A.M. ZAWADZKA. Warszawa: Wydawnictwo Difin, 2012, s. 56–77.

¹⁰ E.L. DECI, R. RYAN: *The "What" and "Why" of Goal Pursuits...*, s. 227–268.

¹¹ M. CSÍKSZENTMIHÁLYI: *Przepływ. Psychologia optymalnego doświadczenia*. Taszów: Biblioteka Moderadora, 2005.

ono w stanie pełnego zaangażowania człowieka w określone działanie takie jak pisanie programu komputerowego i można je scharakteryzować jako (1) holistyczne (całościowe) odczucie zanurzenia się w działaniu (osoba daje się mu ponieść), (2) połączenie się aktywności i świadomości, (3) skupianie uwagi na ograniczonym polu bodźca związanego z działaniem, (4) brak samoświadomości oraz (5) poczucie kontroli nad własnym działaniem i otoczeniem. Mówiąc krótko człowiek wykonując takie działanie zapomina o otoczeniu, a jednocześnie działanie to jest źródłem silnej satysfakcji i radości. Student informatyki tworzący przez długie godziny program, w sytuacji jego testowania może doświadczać doznań szczytowych. Udany test i sprawne działanie programu prowadzi na pewno do zaspokojenia potrzeby kompetencji.

Warto zaznaczyć, że motywacja wewnętrzna jest autonomiczna. W trakcie wykonywania interesujących i pasjonujących, wewnętrznie motywowanych, czynności człowiek zaspokaja potrzeby autonomii, kompetencji i relacji z innymi. Po pierwsze, człowiek wykonujący takie działanie, sam decyduje o jego przebiegu. Badania pokazały, że nadzór i kontrola, groźby, ocenianie oraz wprowadzanie terminów wyłączają motywację wewnętrzną, czyli ludzie tracą wówczas zainteresowanie tymi działaniami. Z drugiej strony, umożliwienie samodzielności w podejmowaniu decyzji oraz zauważanie i rozmawianie o wewnętrznych doświadczeniach ludzi wzmacniają motywację wewnętrzną¹². Po drugie, człowiek podejmujący interesujące działanie, podejmuje pewne wyzwanie. Czynności wewnętrznie motywowane posiadają określony stopień trudności i pozwalają się sprawdzić. Człowiek, który długi okres czasu pracował nad stworzeniem oświetlenia własnego ogrodu, dozna ogromnej satysfakcji w dniu, w którym wszystkie punkty świetlne sprawnie zadziałają rozjaśniając określone obszary. Sprawnie działające lampy będą bowiem potwierdzeniem skuteczności i kompetencji wykonawcy. Po trzecie, pasjonujące działania wiążą się z zaspokojeniem potrzeby związków z innymi ludźmi. Student psychologii, który poznawał pasjonujące go przypadki kliniczne pacjentów, dozna satysfakcji wówczas, kiedy jednemu z tych pacjentów będzie mógł rzeczywiście pomóc. Student politologii żywo zainteresowany teoriami demokracji dozna większej satysfakcji, kiedy jego prezentacja na ten temat wzbudzi żywe zainteresowanie jego kolegów z roku i długą dyskusję oraz powiększy krąg jego znajomych.

Eksperymenty psychologiczne dotyczące zaspokajania potrzeby relacji pokazały, że dzieci wykonujące interesujące aktywności w sytuacji obecności dorosłego eksperymentatora, który ignorował ich wysiłki zmierzające do nawiązania z nim kontaktu, traciły chęć do wykonywa-

¹² E.L. DECI, R. RYAN: *The "What" and "Why" of Goal Pursuits...*, s. 227–268.

nia tych (interesujących) aktywności. Poza tym, dowiedziono, że dzieci doświadczające w relacji z rodzicami bezpieczeństwa i wsparcia, przejawiają wyższe natężenie motywacji wewnętrznej¹³.

Warto jednak zaznaczyć, iż szereg czynności motywowanych wewnętrznie ludzie wykonują w warunkach izolacji, samotnie. Stąd też potrzeba relacji w ramach motywacji wewnętrznej schodzi na dalszy plan, za potrzebami autonomii i kompetencji.

Przykładami zachowania motywowanego wewnętrznie są: spędzanie długich godzin na pisaniu programu komputerowego przez informatyka (bez związku z terminami i wynagrodzeniem) oraz grające na komputerze dziecko.

Marc Blais i współpracownicy¹⁴ opisali trzy typy motywacji wewnętrznej:

- **motywacja wewnętrzna wynikająca ze stymulacji**, związana z przyjemnym pobudzeniem wynikającym z ekscytacji, zabawy i odczuć estetycznych oraz przyjemnych doznań sensorycznych. Taka motywacja wpisana jest w zawody pełne ryzyka dostarczające silnych wrażeń, takie jak pracujący na planie filmowym kaskader i neurochirurg wykonujący skomplikowane operacje mózgu. W ten sposób motywowani są także himalaści, piloci, kosmonauci oraz poszukujący silnych wrażeń spadochroniarze. Poza tym warto zauważać ten typ motywacji u ludzi otwartych na nowe doświadczenia, często podróżujących, poszukujących nowych widoków, zapachów i smaków;
- **motywacja wewnętrzna wynikająca z poznania**, czyli wykonywanie czynności ze względu na przyjemność i satysfakcję związaną z nabywaniem nowej wiedzy, uczeniem się nowych rzeczy. Motywacja ta związana jest z zaspokajaniem ciekawości poznawczej. Ciekawość ta włącza aktywność eksploracyjną. Przykładem jest aktywność wykładowcy przygotowującego wykład, która, dając mu nową wiedzę, jest źródłem silnej satysfakcji. Idąc dalej, aktywność ucznia, który długie godziny spędza obserwując i fotografując motyle, przy tym nazywając kolejne przy pomocy atlasu;
- **motywacja wewnętrzna związana ze spełnianiem się w trakcie wykonywania zadań** w sposób skuteczny i oryginalny. Ten rodzaj motywacji obserwuje się w sytuacji twórczości¹⁵. Generowanie nowych idei oraz rozwiązań to przykłady działań motywowanych w ten sposób.

¹³ E.L. DECI, R. RYAN: *The "What" and "Why" of Goal Pursuits...*, s. 227–268.

¹⁴ M.R. BLAIS, L. LACHANCE, R.J. VALLERAND, N.M. BRIERE, A.S. RIDDLE: *L'inventaire des motivations au travail de Blais*. W: "Revue Quebecoise de Psychologie" 1993, nr 14, s. 185–215.

¹⁵ M.R. BLAIS, L. LACHANCE, R.J. VALLERAND, N.M. BRIERE, A.S. RIDDLE: *L'inventaire des motivations au travail de Blais*, s. 185–215.

Sumując, pojęcie motywacji wewnętrznej (immanentnej) odnosi się do czynności, które podejmowane są przez studentów samodzielnie i wynikają z wewnętrznych zainteresowań. Działania te odzwierciedlają najczęściej szeroką wiedzę i umiejętności osoby, a ich wykonywanie wiąże się z doświadczaniem ekscytacji i zadowolenia. „*Uwielbiam to robić*” to zdanie, które można usłyszeć od wykonawcy takich czynności. Przykładami historycznymi aktywności motywowanych wewnętrznie są opisywani przez Richarda Sennetta¹⁶ Mściśław Rostropowicz, wiolonczelista, Antonio Stradivari, lutnik. Rostropowicz w swojej klasie 19. prowadzonej przez niego w latach 50. i 60. w moskiewskim konserwatorium, wykorzystywał powieści, wódkę oraz ścisłą analizę muzyczną, aby wydobyć ze swych uczniów indywidualną ekspresję i jest on przykładem, jak podtrzymać zaangażowanie (motywację wewnętrzną) w wykonywanie utworów muzycznych¹⁷. Na pewno wzbudzał on u swoich podopiecznych ciekawość, ekscytację, dawał im możliwość tworzenia. Psychologicznie rzecz biorąc, Rostropowicz chciał, aby jego wychowankowie doświadczali doznań szczytowych. Stradivari, mimo że sam był wewnętrznie motywowany, wyrabiając skrzypce, nie zdołał przekazać tej kompetencji swoim uczniom.

3.2. Motywacja zewnętrzna

Motywacja zewnętrzna obejmuje cztery mechanizmy regulacji zachowania: integrację, identyfikację, introjekcję oraz regulację zewnętrzną. Można tu mówić zarówno o regulacji autonomicznej, jak i o regulacji kontrolowanej. Zachowanie zewnętrznie motywowane jest instrumentalne, służy do realizacji pewnych celów.

Dość istotnym pojęciem w analizie tego obszaru teorii autodeterminacji jest internalizacja, czyli proces przekształcania spostrzeżeń obiektów zewnętrznych w stały wewnętrzny obraz, czyli budowania reprezentacji wewnętrznej świata zewnętrznego. W kontekście motywacji, internalizacja oznacza uwewnętrznianie zewnętrznych czynników wywołujących zachowanie. Innymi słowy, jest to stopień, w jakim zewnętrzne cele, społeczne oczekiwania oraz obyczaje stają się częścią osobowości. Najwyższy poziom internalizacji dostrzegamy niejako w ramach motywacji wewnętrznej, wysoki w ramach motywacji zewnętrznej opierającej się

¹⁶ R. SENNETT: *Etyka dobrej roboty*. Warszawa: WWL Muza SA, 2010.

¹⁷ R. SENNETT: *Etyka dobrej roboty*, s. 103.

na integracji, najniższy w ramach motywacji zewnętrznej, której istotą jest introjekcja. Internalizacja lub interioryzacja¹⁸ jest podstawowym mechanizmem socjalizacji, w tym przekształcania opartej na zewnętrznych karach i nagrodach motywacji kontrolowanej, w motywację uwewnętrzoną (autonomiczną).

3.2.1. Integracja

Oparta na integracji regulacja jest najsilniej zinternalizowanym stopniem motywacji zewnętrznej. Ludzie doświadczający integracji, płynnie włączają cele zachowań w szersze ramy własnej osobowości. Integrują je z pozostałymi aspektami własnego ja. Istotą integracji jest pełna akceptacja celów działania, identyfikowanie się z nimi oraz, co najważniejsze, połączenie ich z innymi osobistymi wartościami i tożsamością. W przypadku integracji można mówić o koherencji i wewnętrznej harmonii oraz spójności poszczególnych obszarów osobowości. Osoba doświadcza wówczas poczucia całości, silnej autonomii. Orientacja motywacyjna, czyli spostrzeganie umiejscowienia przyczyn jest tu zatem w pełni autonomiczne, wewnętrzne.

Przykładem integracji jest pełne utożsamianie się z pewnymi celami działania. Oto student prawa stwierdza: „Studia te są zasadniczą częścią tego, kim jestem. Od zawsze marzyłem o studiowaniu prawa, wyobrażałem siebie w roli adwokata. To część drogi, którą zdecydowałem się podążać w moim życiu. Myślę, że umiem przemawiać, argumentować i te zdolności mogę wykorzystać w tej pracy. Stąd też uczę się intensywnie, gdyż prawo jest istotnym celem mojego życia i pozwoli mi zrealizować inne cele, takie jak utrzymanie rodziny”.

Warto zauważyć, że zarówno motywacja wewnętrzna, jak i integracja posiadają wiele cech wspólnych. Oba mechanizmy są autonomiczne i nie niosą ze sobą konfliktów wewnętrznych¹⁹. W ramach integracji zachowanie jest jednak narzędziem do uzyskania pewnych ważnych celów życiowych, jak na przykład określona wizja własnej osoby.

¹⁸ M.R. BLAIS, L. LACHANCE, R.J. VALLERAND, N.M. BRIERE, A.S. RIDDLE: *L'inventaire des motivations au travail de Blais...*, s. 185–215.

¹⁹ R. RYAN, E.L. DECI: *Intrinsic and Extrinsic Motivations...*, s. 54–67.

3.2.2. Identyfikacja

Regulacja oparta na identyfikacji to wykonywanie działań, których wartość ludzie przejmują i uwewnętrzniają. Mogą nie lubić tych działań, ale to, że umożliwiają realizację innych wartości powoduje przyjęcie ich jako własnych. Stopień internalizacji jest tu mniejszy niż w przypadku integracji. Działania te, będąc mniej autonomicznymi, stają się jednak częścią tożsamości; za ich pomocą ludzie mogą definiować własne ja. Orientacja motywacyjna jest tu autonomiczna, ale w mniejszym stopniu, autorzy tej teorii dodają do jej opisu przysłówkę „nieco”, przedstawiając ją także jako nieco wewnętrzną (tabela 1). Przykładem tej regulacji może być regularne wykonywanie ćwiczeń fizycznych, z którymi się ludzie identyfikują, gdyż zapewniają one wartościowane przez nich stany, takie jak zdrowie i dobrostan. Pewne osoby mogą nawet „w głębi duszy”, nie lubić specjalnie takiej aktywności, ale chęć osiągnięcia zdrowia i sprawności jest silniejsza i daje podstawy do jej polubienia i identyfikowania się z nią.

Szereg studentów może uczyć się, na zasadzie identyfikacji. Opanowują przedmioty, które ich specjalnie nie ciekawią, ale chęć zdobycia dobrego zawodu powoduje, że są w stanie sumiennie przygotowywać na zajęcia i wręcz definiować się przez pryzmat ich tematyki. Studenci ci identyfikują się zatem z wartością uczenia się tych przedmiotów. Identyfikacja może objawiać się zainteresowaniem, ale w porównaniu z motywacją wewnętrzną jest ono dość mechaniczne, brakuje w nim pasji i entuzjazmu, a zaangażowanie w aktywność jest relatywnie mniejsze.

3.2.3. Introjekcja

Regulacja aktywności opierająca się na introjekcji jest najniższym stopniem internalizacji. Działania wykonywane są pod presją, a ich niewykonanie skutkuje poczuciem winy i lękiem, zaś wykonanie, wzmacnia ego i wywołuje dumę. Człowiek podejmuje działanie, które pozwala podwyższyć samoocenę oraz uzyskać poczucie własnej wartości. Aktywność jest rezultatem chęci uzyskania aprobaty innych i własnej. Mimo wewnętrznych aspektów tej regulacji, nie jest to orientacja autonomiczna, mamy tu do czynienia z orientacją kontrolowaną, nieco zewnętrzną (tabela 1). Wykonywane działania, mimo że opierają się na wewnętrznych emocjach i aprobacie, nie stają się częścią „ja”.

Regulacja zachowania, mimo że znajduje się wewnątrz osoby, jest dalej zewnętrzną wobec „ja”.

Przykładem działania opartego na tym mechanizmie jest uczenie się przez studentów materiału, po to, aby zdobyć uznanie otoczenia i własne. Często źródłem takiej aktywności jest niska samoocena, niezadowolenie z siebie i lęk. Ten rodzaj motywacji jest dość groźny, gdyż jeśli wykonawca dojdzie do przekonania, że aktywność nie doprowadzi do aprobaty, uznania, może wystąpić rezygnacja z jej wykonania. Dotyczy to sytuacji, w której można zaobserwować studiowanie kierunków prestiżowych. W ramach kierunków istnieją pewne grupy studentów, którzy uczą się ze względu na prestiż zawodu wykonywanego po ukończeniu nauki. W wielu przypadkach taki model studiowania sprawdza się. Osoba mająca określone zdolności i pewne zainteresowania tematyką zajęć, daje sobie radę. Może to skutkować u niej uruchomieniem identyfikacji, a dalej integracji. Są jednak i takie przypadki osób, u których introjekcja idzie w parze z brakiem zdolności w danej dziedzinie. Studenci tacy, doświadczając porażek, przeżywają rozczarowanie. Ich samoocena obniża się. Brak uznania wywołuje w końcu decyzję o rezygnacji ze studiowania na danym kierunku. Podobnie może działać brak zainteresowań oraz przekonanie, że kierunek nie jest jednak taki prestiżowy, jak wydawało się na początku. Tutaj także rodzi się rozczarowanie i lęk.

Kolejnym przykładem introjekcji jest studiowanie z obowiązku. Taka powinnościowa orientacja oznacza jednak chęć uzyskania aprobaty rodziców lub otoczenia. Często pod kategorią obowiązku ukrywa się lęk, poczucie braku bezpieczeństwa. Aby zredukować te emocje osoba włącza kategorię „jaka powinna być” w oczach własnych i w oczach innych. Chce osiągnąć te stany, gdyż dają one aprobatę innych i własną. W wielu sytuacjach, studiowanie takie jest efektywne. Wartościowanie pracy, chęć odniesienia sukcesu, który przyniesie uznanie łączące się ze zdolnościami danej osoby może włączać kolejne stopnie motywacji, czyli identyfikację oraz integrację. W pewnych sytuacjach tacy studenci chcąc zwyciężyć, pokazać swoją wartość mogą odkryć to, co lubią. Aktywność motywowana na zasadzie introjekcji może okazać się aktywnością pasjonującą i ekscytującą, czyli motywowaną wewnętrznie. Taki scenariusz jest możliwy i można go obserwować wśród studentów w trakcie trwania nauki od pierwszego do ostatniego roku.

3.2.4. Regulacja zewnętrzna

Ostatnim typem motywacji zewnętrznej jest regulacja zewnętrzna. Czynniki regulujące zachowanie znajdują się tu wyraźnie poza osobą. Zachowanie to jest instrumentalne, a orientacja kontrolowana (zewnętrzna). Człowiek spostrzega, iż przyczyną jego zachowania są zewnętrzne czynniki. Często uzasadnia też, że wykonał pewne działanie, gdyż chciał otrzymać nagrodę lub uniknąć kary. Przykładami takiego działania jest wykonywanie pracy po to, aby zarobić pieniądze lub pozostawanie w danej organizacji, gdyż zapewnia ona dodatkowe wynagrodzenia, dobrą opiekę medyczną i wcześniejszą emeryturę. Dalej, wykonywanie pewnych zadań po to, aby uniknąć kary, na przykład nagany, zwolnienia itp.

Studenci wykazują się taką motywacją w trakcie uczenia się przedmiotów mało dla nich interesujących. Wówczas ważne są zaliczenia, oceny pozytywne, które można rozpatrywać jako nagrody. Karami są oceny negatywne — znaki, które zapowiadają zakończenie studiów. Uzyskując oceny pozytywne, studenci zapominają o przedmiocie i wręcz kasują materiał z pamięci. Zgodna z tym typem motywacji wydają się być zasada „3 razy Z”, czyli „zakuj, zdaj, zapomnij”, która oznacza uczenie się sterowane przez warunki zewnętrzne. Studenci opanowują pewne fragmenty wiedzy oraz określone umiejętności w celu otrzymania pozytywnej oceny. Później najczęściej do niej nie wracają. W wielu sytuacjach jest to sytuacja całkowicie uzasadniona, bowiem program składa się zarówno z treści interesujących, jak i tych, które zainteresowania nie wzbudzają. Gdyby tych ostatnich przedmiotów nie było w programie, studenci rzadko samodzielnie zapoznawaliby się z ich tematyką.

W pewnych sytuacjach może przybrać ono jednak formę studiowania „dla papierka”, czyli dla tytułu. Wówczas można zauważyć studenta, który całość programu opanowuje dla zaliczenia, które po pewnym czasie skutkuje otrzymaniem tytułu, który zaś potrzebny jest na przykład dla przedłużenia umowy o pracę. Taki wzorzec postępowania można obserwować wśród studentów zaocznych, słuchaczy studiów podyplomowych, którzy od dawna już pracują. Obok tego wzorca można wśród tych osób dostrzegać także motywację opierającą się na introjeckich oraz pozostałych bardziej uwewnętrznionych formach motywacji. Zresztą w ramach studiowania „dla papierka” trudno odpowiedzieć, czy dana osoba robi to ze względu na nagrody zewnętrzne, czy też dla aprobaty otoczenia, na przykład dla podwyższenia prestiżu.

Rodzi się zatem pytanie czy taki model studiowania jest pozytywnym zjawiskiem społecznym. Można przewidywać, że nie. Wiele osób bowiem marzy, aby otaczali nas fachowcy, ludzie z pasją wykonujący

swoje zawody. Studiowanie „dla papierka” takiej pasji w wykonywaniu zawodu raczej nie gwarantuje.

3.3. Amotywacja

Uwzględnioną w ramach kontinuum formą motywacji, a właściwie jej braku, jest amotywacja. Termin ten odnosi się do sytuacji, w której osoba nie ma zamiaru podejmować aktywności, nie spostrzega siebie jako przyczyny aktywności i jako czynnika, który może zmienić sytuację. Amotywacja może wynikać po pierwsze z decyzji, iż nie warto podejmować działania, po drugie – z braku kompetencji do działania, czyli braku umiejętności i wiedzy potrzebnych do podjęcia aktywności, po trzecie – z poczucia, że takich kompetencji się nie posiada i po czwarte – z braku wiary, że działanie doprowadzi do pożądanых skutków. Amotywację można sprowadzić do istotnego objawu, którym jest brak chęci do działania. Można ją obserwować w sytuacji, w której człowiek doświadcza poczucia bezradności i bezsilności.

Marc Blais i jego współpracownicy²⁰ opisali dwa typy amotywacji: zewnętrzny oraz wewnętrzny. Ten pierwszy odnosi się do przypadków, w których pewne czynniki zewnętrzne decydują o rezygnacji z działania, dla przykładu mogą to być nierealistyczne oczekiwania przełożonych wobec pracowników. Wewnętrzny typ amotywacji to natomiast sytuacja, w której człowiek czuje się niedopasowany do pracy, gdyż nie posiada umiejętności społecznych niezbędnych do nawiązywania dobrego kontaktu z klientami, pacjentami lub beneficjentami. Warto zaznaczyć, że osoby amotywowane mogą dalej wykonywać pewne czynności. Wykonując je doświadczają jednak silnych emocji negatywnych, takich jak rozczarowanie, gniew i w końcu zniechęcenie. Czują się jak bezmyślne maszyny, roboty, a czynności odbierają jako obce, narzucone z zewnątrz. Mówiąc krótko, osoby te robią to, czego nienawidzą robić, lub nie bardzo umieją. Stąd amotywacja wiąże się z depresją, a także brakiem dobrostanu. Amotywacja w wielu sytuacjach oznacza brak działania i rezygnację z podejmowania aktywności. Aktywność bowiem nie zaspokaja żadnej z trzech podstawowych potrzeb, nie tylko potrzeby autonomii, ale także potrzeby kompetencji oraz relacji z innymi²¹.

²⁰ M.R. BLAIS, L. LACHANCE, R.J. VALLERAND, N.M. BRIERE, A.S. RIDDLE: *L'inventaire des motivations au travail de Blais...*, s. 185–215.

²¹ E.L. DECI, R. RYAN: *The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior...*, s. 227–268.

W kontekście studiowania amotywacja bywa obserwowana w trakcie pierwszego roku kursu. Wielu młodych studentów trafia na pewne kierunki „z przypadku”, nie wiedząc co mają robić w życiu. Są to osoby dysponujące pewnymi zaburzeniami, zagubione w otoczeniu. Dla nich najlepszą drogą jest rezygnacja ze studiów i specjalistyczna pomoc psychologiczna. Dalej, amotywacja może też występować wśród osób, które studiują dla prestiżu, czyli uzyskania aprobaty społecznej, mówiąc inaczej, aby się pokazać. Osoby te bowiem mogą nie radzić sobie z programem, gdyż nie posiadają pewnych zdolności. W tym momencie także skutkuje to rezygnacją z dalszej nauki. Autor tego artykułu nie spostrzega tego negatywnie. Zaznacza jednak, że taka decyzja powinna być podejmowana zarówno przez rezygnujących studentów, jak i prowadzących ich wykładowców stosunkowo wcześniej, najlepiej na pierwszym roku, a nie w trakcie lat późniejszych.

4. Jak diagnozować motywację

Sumując, opisane wyżej stopnie wymiaru autodeterminacji odnoszą się do szeregu przyczyn aktywności człowieka. Wymiar ten nie jest jednakże wymiarem wartościowania motywacji człowieka i nie oznacza, iż motywacja wewnętrzna jest zjawiskiem pozytywnym, a pozostałe stopnie mają niższą wartość. Przedstawione typy motywacji są przede wszystkim opisem tego zjawiska i może z wyjątkiem amotywacji nie powinno się ich wartościować. Amotywacja jest bowiem stanem wręcz chorobotwórczym. Jedna i ta sama osoba może przejawiać różne formy motywacji w określonych obszarach życia: w pracy dla przykładu może przejawiać regulację zewnętrzną, a w czasie wolnym motywację wewnętrzną (uprawianie ogrodu). Poza tym warto zauważyć, że granice między opisanymi kategoriami są dość płynne. Szczególnie dotyczy to kategorii: regulacja zewnętrzna i introjekcja (aprobata innych jest w sumie nagrodą) oraz identyfikacja i integracja (integracja zawiera w sobie identyfikację). Ten ostatni związek potwierdzają badania kwestionariuszowe, a zatem motywacja wewnętrzna oznacza też większą integrację, identyfikację oraz introjekcję. Osoby wewnętrznie motywowane są zatem zintegrowane z własnym działaniem, identyfikują się z nim oraz ważna jest dla nich aprobata²².

²² M.A. TREMBLAY, C.M. BLANCHARD, S. TAYLOR, L.G. PELLETIER, M. VILLENEUVE: *Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale: Its Value for Organizational Psychology Research*. „Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement” 2009, nr 41(4), s. 213–226.

Poniżej Autor umieszcza wymiar autodeterminacji wraz z opisem zjawisk, które pomagają diagnozować typy motywacji, a tym samym ułatwiają działanie wobec studentów motywowanych różnymi mechanizmami (tabela 2). Warto zaznaczyć, że wymiar autodeterminacji można przedstawić jako składający się z biegunów: działanie jako nagroda (motywacja wewnętrzna) oraz działanie jako kara (amotywacja). Między tymi dwoma biegunami znajduje się szereg regulacji działań, które oznaczają:

TABELA 2. Typy motywacji i ich charakterystyka

Typ motywacji	Amotywacja	Motywacja zewnętrzna				Motywacja wewnętrzna
Typ regulacji	Brak regulacji	Regulacja zewnętrzna	Introjekcja	Identyfikacja	Integracja	Regulacja wewnętrzna
Powiązane procesy	Spostrzeganie braku związku między wysiłkami, działaniami a wynikami; Spostrzeganie braku kompetencji do działania; Brak intencji do działania; Małe znaczenie.	Istotność nagród zewnętrznych oraz kar; Podporządkowanie się, uległość/ przeciwstawianie się.	Skupianie się na aprobacie własnej i innych; Prestiż, powinność; Chęć pokazania się.	Świadome wartościowanie działania; Definiowanie siebie przez pryzmat własnego ja.	Zhierarchizowana synteza celów; Kongruencja.	Zainteresowanie/ radość wewnętrzna, satysfakcja.
Sens wypowiedzi	Nie wiem, co ja tutaj robię, po co jestem, podjęcie studiów na tym kierunku to chyba błąd.	Studiuje, bo dyplom się przyda w pracy.	Studiuje, aby pokazać innym na co mnie stać.	Studiuje, bo chcę być użyteczny, pomagać ludziom.	Studiuje, bo to część drogi, którą wybrałem w życiu.	Studiuje, bo dziedzinę ta od dawna mnie ekscytuje, sprawia, że się rozwijam, czuje się wolny.

ŹRÓDŁO: Opracowanie własne na podstawie: D. GRABOWSKI: *Miejsce pracy w kulturze konsumpcji. Etos pasjonującej i interesującej pracy jako forma jej konsumpcji*. W: *W supermarkecie szczęścia. O różnorodności zachowań konsumenckich w kontekście jakości życia*. Red. M. GÓRNIK-DUROSE, A.M. ZAWADZKA. Warszawa: Wydawnictwo Difin, 2012, s. 56–77; R. RYAN, E.L. DECI: *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. „Contemporary Educational Psychology” 2000, Vol. 25, s. 54–67.

- traktowanie aktywności jako możliwej do wykonania pod warunkiem, że prowadzi do nagrody, lub dzięki wykonaniu jej do uniknięcia kary. Co prawda, nie lubię tego robić, ale zrobię to bo mi się to opłaca lub zrobię to, aby uniknąć kary (regulacja zewnętrzna);
- traktowanie aktywności jako koniecznej. Może nie bardzo lubię to robić, ale wykonam tę czynność, gdyż inni będą mnie szanować i doceniać, ja sam także będę zadowolony (introjekcja);
- akceptacja danego działania, gdyż jego wykonywanie umożliwia realizację innych cenionych wartości, na przykład dzięki niemu mogę uzyskać ważne cele w karierze, określony model życia (identyfikacja). Głęboko może ukrywać się pewna niechęć do tego działania;
- pełna akceptacja aktywności, gdyż jej wykonywanie jest częścią życia i osobowości osoby ją wykonującej (integracja).

Można dodać, że tabela 2 — wprowadzając opisy poszczególnych rodzajów motywacji — pozwala na szybką diagnozę postaw studentów na podstawie obserwacji ich zachowań oraz rozmów z nimi o celach studiowania (Po co? Dlaczego? Jak wyobrażają sobie przyszłość? Czy lubią studiować ten kierunek?). Dzięki niemu można też zauważyć, że introjekcja definiowana jako podejmowanie działania w celu zdobycia aprobaty może mieć różne oblicza. Po pierwsze, może to być rzeczywiście zachowanie nastawione na zdobycie uznania otoczenia. Po drugie, introjekcja to też chęć pokazania się przed ludźmi, wręcz wywołania w nich pewnych emocji negatywnych, takich jak zazdrość. Takie działanie prowadzi wówczas do odczuwania dumy, czyli zadowolenia z siebie, co jest w rzeczywistości sposobem radzenia sobie z niską samooceną.

5. Wymiar zachowań wykładowców

W kontekście tych rozważań Autor wprowadza w końcu najważniejszy element artykułu, a mianowicie pytanie: jak motywować studentów. Pierwsza wskazówka, która przychodzi na myśl w tym momencie brzmi następująco: aby wystąpiły u studentów bardziej autonomiczne formy motywacji do działania należy zwiększać ich samodzielność. Stawiać cele i dawać w miarę długie terminy ich realizacji. Opis celów powinien być dość wyraźny, natomiast sposoby ich uzyskania to materia do opracowania przez studenta. Przewrotnie, aby wzbudzić regulację zewnętrzną należy zadbać o wyraźny opis celów działania, wyraźny opis sposobów ich realizacji (co należy zrobić, aby zaliczyć przedmiot), dokładny opis

wszelkich wymagań, które są niezmiennie w zależności od przypadku danej osoby. Sztywność, wręcz biurokratyczna, może doprowadzić do amotywacji. Regulacja zewnętrzna jest zatem związana z dyscypliną. Wskazówki te są jednak dość śmiałą propozycją, gdyż zakładają, że nawet u zewnętrznie motywowanego studenta można wzbudzić motywację wewnętrzną.

Autor wychodzi z założenia, że wzbudzanie bardziej autonomicznych form motywacji jest stanem możliwym do uzyskania, ale występującym rzadko (oczywiście dotyczy to studentów niezainteresowanych przedmiotem). O wiele bardziej istotne jest to, aby nie zmarnować energii wewnętrznie motywowanych studentów w ramach sztywnych struktur biurokratycznych. Niestety, ostatnie rozwiązania w postaci Krajowych Ram Kwalifikacji takie zagrożenie niosą. Skłonność bowiem, aby przebieg studiów standaryzować, wyznaczać ramy, kontrolować jakość, czyli i studentów i prowadzących, może oznaczać usztywnienie struktur organizacyjnych i ograniczenie swobody zarówno tych pierwszych, jak i tych ostatnich. Może, ale nie musi, gdyż jeśli ramy pozostaną ramami, pewnymi celami do realizacji, a nie dokładnym opisem procedur, według których będzie należało postępować, takiego zagrożenia nie będzie.

Zatem znacznie łatwiej pomyśleć, jak dostosować się do już istniejącej motywacji niż umieszczać wskazówki jak wywoływać to, co nieistniejące. Zresztą opis tych ostatnich wskazówek jest możliwy w ramach opisu jak dostosować się do tego, co już obserwujemy u studentów, czyli określonej motywacji. Warto opisując postawy i zachowania wykładowców przywołać przykład seminarium magisterskiego, prowadzonego na kierunku humanistycznym, w ramach którego wykładowca oczekuje od studentów dużej samodzielności. Prowadzący zakłada zatem, że student będzie sam decydował o wyborze tematu pracy, we własnym zakresie znajdzie literaturę, sam zgromadzi narzędzia, takie jak kwestionariusze, testy itp. Zadanie to jest stosunkowo łatwe dla studenta wewnętrznie motywowanego i nie sprawia mu dodatkowych trudności. Student taki sprawdza się wykonując zalecenia, dzięki czemu czuje się bardziej kompetentny. Wykładowca pozostawiając mu swobodę działania, przejawia jednocześnie zainteresowanie jego aktywnością oraz chwali efekty jego pracy. Należy bowiem pamiętać, że działanie wewnętrznie motywowane wiąże się z zaspokajaniem potrzeb podstawowych, czyli autonomii, relacji z innymi i właśnie kompetencji. Odpowiednie zachowania wykładowcy w tej sytuacji zaspokajają głównie potrzebę kompetencji (pochwały) i relacji z innymi (rozmowy i wyrażanie zainteresowania).

Co jednak ze studentami, którzy za takimi zadaniami nie przepadają. Tutaj możemy oczywiście zastosować zewnętrzne czynniki, takie

jak nagrody i kary. Nagroda może mieć jednak różne oblicza, jak na przykład konkretna ocena z zaliczenia lub aprobaty, słowa uznania wypowiedziane przez wykładowcę. Ta ostatnia forma bazuje na mechanizmie introjekcji i opiera się na sterowaniu emocjami studenta, które odnoszą się do jego własnej osoby. W sytuacji aprobaty, akceptacji przez wykładowcę, będzie on z siebie zadowolony, w przeciwnym razie, kiedy wykładowca wyraża dezaprobatę, czyli brak akceptacji, student może doświadczyć odrzucenia i niezadowolenia. Lęk przed odrzuceniem jest właśnie dość silnym czynnikiem kształtującym zachowanie w ramach introjekcji. Student motywowany na zasadzie introjekcji, taki sposób działania wyniósł najpewniej z domu rodzinnego. To jego rodzice kształtowali jego zachowania na zasadzie aprobaty/dezaprobaty. Posługiwanie się postawami aprobującymi i dezaprobującymi jest istotą warunkowej akceptacji i miłości opisaną przez Carla Rogersa²³. Rodzice przejawiający taką miłość wobec dzieci kształtują w nich dążenia do uzyskiwania aprobaty oraz lęk przed odrzuceniem. Taka miłość skutkuje pewnymi zaburzeniami emocjonalnymi, w tym niską samooceną. Studenci działający na takiej zasadzie są najczęściej bardzo ambitni i chcą się wykazać. Bez wątpienia są oni pozytywną częścią pracy wykładowców. Choć warto zaznaczyć, że wiąże się to u nich z niższą samodzielnością. Takie osoby potrzebują szeregu wskazówek oraz liczą na wybór sposobu działania przez wykładowcę. Aprobata prowadzącego jest dla nich najistotniejsza i zostawiają mu ostatnie słowo.

Wracając do przykładu z prowadzeniem seminarium magisterskiego można stwierdzić, że możliwa jest ścisła kontrola działań studenta, poprzez co dwutygodniowy wgląd w każdy nowo napisany rozdział. Można też dostarczyć wielu materiałów, wskazówek i oczekiwać od studenta, że pełne dwa rozdziały powstaną w ciągu trzech miesięcy. To ostatnie działanie jest sposobem zwiększania autonomii. Ścisła kontrola natomiast może objawiać się zarówno jako nagradzanie (chwalenie za realizację kolejnych etapów, pozytywne oceny), jak i karanie (negatywne oceny, rysowanie perspektywy niezaliczenia seminarium). Bazując na tym przykładzie można zaproponować ogólną zasadę motywowania, której celem jest zwiększenie samodzielności, a mianowicie: zmniejszaj kontrolę, wyznaczając dłuższe okresy pracy, zarysowując szeroką tematykę zajęć, zastępuj kary nagrodami. Daje to w efekcie zaspokajanie dwóch potrzeb: autonomii oraz kompetencji. Rozmowy ze studentem

²³ C. ROGERS: *A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships as Developer in the Client-Centered Framework*. W: *Psychology: a Study of a Science*. Vol. 3. Red. S. KOCH. New York: McGraw-Hill, 1959, s. 184–256.

oraz zainteresowanie tym, co robi zaspokajają zaś potrzebę relacji z innymi.

Aby uporządkować zachowania wykładowców wobec studentów można zaproponować wymiar o dwóch biegunach. Z jednej strony biegun odnoszący się do zachowań wykazywanych przez ściśle kontrolujących ekspertów, a z drugiej biegun symbolizujący zachowania akceptujących pomysły studentów wykładowców liberalnych. Pomiedzy tymi biegunami należy umieścić zachowania wykładowcy – demokraci lub konsultanci. Podstawą do stworzenia tego wymiaru jest koncepcja stylów kierowania opisanych przez Rensisa Likerta²⁴, której Barbara Kożusznik²⁵ użyła jako jednej z podstaw do stworzenia koncepcji de-influentyzacji²⁶.

Bożena Wojtasik²⁷ takim wymiarem posłużyła się w odniesieniu do doradców zawodu. Tutaj taki wymiar warto zastosować opisując relacje wykładowca–student, odnosząc go do zachowań wykładowców. Wymiar ten (tabela 3), może być punktem wyjścia do opisu zachowań przejawianych przez wykładowców wobec studentów. Kontinuum to składa się z pięciu stopni, modeli prowadzenia wykładów oraz ćwiczeń. Są to kolejno: ekspert, informator, konsultant, spolegliwy opiekun oraz leseferysta lub wykładowca liberalny. Niżej omawiam kolejno każdy z tych modeli.

Warto zaznaczyć, że są to modele idealne – pewne kategorie poznawcze, z którymi porównujemy rzeczywistość. Żywy wykładowca stosuje wiele zachowań, które można umieścić w wielu miejscach całego opisywanego wymiaru. W jednej chwili jest on udzielającym dokładnych instrukcji i oczekującym ich bezwzględnego wykonania ekspertem, w następnej liberałem, który zachęca studenta do dalszych samodzielnych poszukiwań. Pewne zachowania jednak u danej osoby dominują i pojawiają się częściej niż pozostałe. Wykładowca ma też skłonność do ich powtarzania. Stąd też możliwe jest zdiagnozowanie pewnego indywidualnego stylu, czyli powtarzającego się w różnych sytuacjach sposobu nauczania studentów. Style te można opisać za pomocą wymienionych wyżej modeli. Każdemu stylowi został przypisany typ motywacji, który można spotkać u studentów (tabela 3). Autor pomija tutaj zagadnienia motywacji do działania, które można spotkać u wykładowców.

²⁴ R. LIKERT: *New Patterns of Management*. New York: McGraw-Hill, 1961.

²⁵ B. KOŻUSZNIK: *Człowiek i zespół. Psychologiczna problematyka autonomii i uczestnictwa*. Katowice: Uniwersytet Śląski, 1992.

²⁶ B. KOŻUSZNIK: *Zachowania człowieka w organizacji*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, 2011.

²⁷ B. WOJTASIK: *Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradownictwa*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1994.

TABELA 3. Wymiar zachowań wykładowcy i odpowiadające im metody prowadzenia zajęć oraz typy regulacji i motywacji

Rola wykładowcy	Ekspert	Informator	Konsultant	Spolegliwy opiekun	Leseferysta Liberał
Nasilenie wpływu na zachowanie studenta	Maksymalne; Wykładowca kształtuje zachowanie; Sterowanie studentem.	Nieco mniejsze; Wykładowca motywuje studenta odwołując się do osiągnięć, wyraża uznanie za wykonany obowiązek.	Mniejsze; Wykładowca przedstawia wartość działania i przekonuje o niej studenta.	Bardzo małe; Wykładowca wspiera samodzielne wysiłki studentów.	Minimalne lub brak; Wykładowca towarzyszy studentowi w wykonywaniu ciekawej czynności.
Typ regulacji	Regulacja zewnętrzna	Introjekcja	Identyfikacja	Integracja	Regulacja wewnętrzna
Orientacja motywacyjna	Kontrolowana	Nieco zewnętrzna (Kontrolowana)	Nieco wewnętrzna (Nieco autonomiczna)	Wewnętrzna (Autonomiczna)	Wewnętrzna (Autonomiczna)

ŹRÓDŁO: Opracowanie własne na podstawie: B. KOZUSZNIK: *Człowiek i zespół. Psychologiczna problematyka autonomii i uczestnictwa*. Katowice: Uniwersytet Śląski, 1992; B. WOJTASIK: *Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradownictwa*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1994.

Przyjmuje również założenie, że modeli tych czy też ról można się nauczyć i dla przykładu wykładowca — ekspert może trenować repertuar zachowań zarezerwowanych dla liberała. Poza tym uważa, że każda z tych ról jest dobrym sposobem sterowania lub prowadzenia osób przejawiających określony typ regulacji.

5.1. Ekspert

Ekspert reprezentuje model nauczania dyrektywnego. Zakłada on przewagę wykładowcy nad uczącym się. Wykładowca posiada wiedzę o tym, co jest wartościowe i steruje, a nawet manipuluje studentem, dając gotowe wskazówki oraz materiał do opanowania. Student jest spostrzegany jako niesamodzielny i potrzebujący konkretnych informacji. Ważne są plany, zestawy lektur, dokładne terminy. Zdaniem takiego wykładowcy, student oczekuje dokładnej listy rzeczy do nauczania się i terminu, w którym mógłby zaprezentować swoją wiedzę. W procesie

nauczania preferowane są bierne formy takie jak wykład, prezentacja, czytanie lektur i wierne prezentowanie ich treści. W procesie sprawdzania wiedzy natomiast testy i mechaniczne odpytywanie ze znajomości materiału. Wykładowca podejmuje następujące aktywności: nagradzanie, nakłanianie, przekonywanie, ocenianie, grożenie karami. Studenci zaś stawiają pytania i stosują się do zaleceń. Aktywność wykładowcy współwystępuje tu z biernym działaniem studentów i często wykładowca zmusza studentów do pewnych zachowań.

W ramach przekonań wykładowcy można dostrzec założenie, że studenci tak naprawdę nie lubią i nie chcą się uczyć. Chcą uzyskać zaliczenia minimalnym wysiłkiem. Założenie to znajduje oczywiście w określonych sytuacjach potwierdzenie w faktach. Motywacja studentów bowiem dość często opiera się na regulacji zewnętrznej. Stąd też wykładowca—ekspert został przypisany właśnie tej regulacji (tabela 3). Można uznać, że sposoby działania eksperta (dyrektywne, nieufne) pasują do zachowań studentów regulowanych przez zewnętrzne nagrody i kary. Studenci ci chcą jasnych celów (zestawy książek, listy artykułów) oraz gotowych technik działania, dobrze opisanych recept, które są algorytmami lub je przypominają.

Sumując, istotą działania eksperta jest prezentacja wiedzy i umiejętności, które mają zostać opanowane. Następnie podanie instrukcji jak to ma być zrobione i oczekiwanie, że studenci odtwarzając te instrukcje zrealizują cel, czyli nauczą się tego, co zadane. Ekstremalnym wydaniem takiego sposobu nauczania jest styl autorytarno-despotyczny. Despota dyktuje co ma być zrobione i oczekuje natychmiastowej realizacji postawionych zadań. Silnie reaguje na wszelkie odstępstwa od przyjętych reguł, stosując wzmocnienia negatywne, czyli kary (wyrażanie niezadowolenia, krytyka, oceny negatywne, groźby). Takie zachowanie może być jednym z czynników wywołujących amotywację.

5.2. Informator

Mniej ekstremalnym wydaniem sposobu działania eksperta jest informator odpowiadający stylowi autorytarno-życzliwemu. Ten wykładowca kontroluje studentów, ale jest bardziej łagodny. Stawia wyraźne cele, określa dokładnie sposoby ich realizacji, wyraża uznanie dla działań podejmowanych przez studentów, jeśli są one zgodne z oczekiwaniami. Centralnym elementem jego postępowania jest wyrażanie aprobaty i szacunku oraz informowanie o tym, co należy zrobić, aby

uzyskać sukces. Wykładowca ten wie lepiej od studentów, ale jest wobec nich życzliwy, unika kar, przede wszystkim wychwala wysiłki i efekty działania studentów. Chce podwyższać samoocenę i samopoczucie studentów. Informator pokazuje też, że wiedza, którą przekazuje jest prestiżowa, daje przewagę nad innymi. Wzorzec ten został przypisany regulacji zachowania na zasadzie introjekcji (tabela 3). Studenci w ten sposób działający dobrze czują się w warunkach stwarzanych zarówno przez informatorów, jak i ekspertów. Ekspert stosujący jednak zbyt dużą ilość kar, szczególnie tych słownych, może wywołać u takich studentów zniechęcenie i amotyację. Warto dodać, że eksperci będą preferowani przez studentów uczących się z powinności. Spełnianie obowiązku jest bowiem najbardziej typowym przykładem introjekcji. Osoba, która chce być dobra w tym, co robi preferuje bardziej samodzielne sposoby uczenia się, które prezentuje informator oraz konsultant. W tym przypadku student, chcąc się wykazać, może przez pryzmat określonego działania definiować samego siebie, co należy spostrzegać już jako identyfikację.

5.3. Konsultant

Wykładowca ten stawia wyraźny cel, którym jest opanowanie przez studentów określonej wiedzy i umiejętności. Posiadając też dokładne opisy realizacji tych celów wykładowca ten jest otwarty na propozycje studentów. Zatem jest on gotowy do dialogu ze studentami, gdyż wierzy, że są oni w dużym stopniu samodzielni i potrafią ocenić wartość pewnych działań. Rola wykładowcy sprowadza się tutaj do pokazywania, że pewna wiedza i umiejętności są wartościowe dla osób ją nabywających, gdyż pomogą im zrealizować własne wartościowane przez nich cele. Wykładowca—konsultant wierzy, że studenci chcą się uczyć sami. Stąd też jego zadania to:

- przekonywanie, że pewne sposoby nabywania wiedzy i działania są bardziej wartościowe na przykład bardziej efektywne;
- przekonywanie, że uczenie się zapewni odbiorcom osiągnięcie celów przez nich pożądanych;
- inspirowanie do stawiania celów i samodzielnego działania.

Przykładem działania wykładowcy—konsultanta jest prowadzenie przez niego projektów badawczych, w których zarówno studenci, jak i wykładowca biorą aktywny udział, są zaangażowani. Wykładowca mający większe doświadczenie chętnie udziela rad, wskazówek oraz wyjaśnień. Studenci zresztą sami proszą prowadzącego o pewne opinie

i orzeczenia. Dzięki temu sami odkrywają jak działać w określonej sytuacji. Tematy projektów badawczych, o których tu mowa, są proponowane studentom, a oni mają prawo je modyfikować. Temat ostateczny to wynik negocjacji między prowadzącym a uczącymi się. Szereg efektów to kompromis między wartościami studentów a wymogami stawianymi przez wykładowcę.

Kolejnym przykładem obszaru działalności konsultanta jest dyskusja na zadany temat odbywana przez grupę studentów, z tym że studenci wychodzą poza wymagania i zadaną literaturę. Wykładowca bierze udział w dyskusji, porządkując jej przebieg oraz dzieląc się własnymi przemyśleniami na dany temat, które objawiają jego wiedzę i doświadczenie. Studenci, dzięki temu sami wpadają na pewną wiedzę oraz odkrywają, jakie sposoby działania zastosować w określonej sytuacji.

Zachowania konsultanta zostały przypisane do studentów motywowanych na zasadzie identyfikacji (tabela 3). Takie przedstawienie jest pewnym uproszczeniem, bowiem działania takiego wykładowcy trafiają również do osób integrujących się z własną aktywnością. Z drugiej strony kategoria spolegliwego opiekuna obejmuje szereg działań zarezerwowanych dla konsultanta. Rola konsultanta jest pierwszą modelową rolą wykładowcy, w której mieści się przekonanie o tym, że studenci zdolni są do samodzielnego działania, pod warunkiem że przekona się ich do wartości podejmowanych wysiłków. Wykładowca—konsultant może powiedzieć: *Wiem, że chcesz pomagać ludziom, a zdobycie tej wiedzy umożliwi Ci osiągnięcie tego celu.*

5.4. Spolegliwy opiekun

Wykładowca taki wierzy, że studenci chcą działać samodzielnie i potrafią to robić. Spolegliwy opiekun jest otwarty i akceptujący, stwarza ciepłą atmosferę, można na nim polegać i mu zaufać. On sam ufa podopiecznym. Zachęca studentów do aktywności i podsuwa im nowe propozycje, ale nie narzuca zdania. Jednak proszony o radę, chętnie jej udziela²⁸. Studenci działają jednak sami, a ich decyzje w pełni akceptuje spolegliwy opiekun. Autonomiczne działanie jest efektem podmiotowości. Student jest tutaj świadomie działającym podmiotem, autorem własnych czynów oraz wręcz inicjatorem i kreatorem relacji z wykładowcą. Ten ostatni ma być wsparciem, stroną podtrzymującą i łagodnie

²⁸ B. WOJTASIK: *Doradca zawodu...*, s. 105—112.

ukierunkowującą aktywność tego pierwszego (studenta). Ważne jest, aby wykładowca wyrażał wobec studenta bezwarunkową akceptację, czyli życzliwość i ciepło oraz empatię, która oznacza umiejętność poznania perspektywy drugiej osoby i stawiania się w jej ramach. Uczący się jest bowiem tutaj zainteresowany tematem, buduje na nim własną osobowość. Nauczający jest zaś w tym układzie warunkiem umożliwiającym rozwój studenta, budowę jego tożsamości.

Rola społecznego opiekuna została przyporządkowana działaniom studenta opierającym się na integracji (tabela 3). Zachowania tego typu wykładowcy logicznie rzecz biorąc są najbardziej dopasowane właśnie do osób integrujących się z kierunkiem studiów. Uczenie się, czyli nabywanie nowych umiejętności jest dla tych osób częścią ich życia. Stąd też są one zainteresowane tym, czego się uczą, toteż przez aktywność uczenia się zaspokajają w pełni trzy podstawowe potrzeby: autonomii, kompetencji i relacji z innymi. Zachowania społecznego opiekuna są tutaj istotnym czynnikiem nasilania tej aktywności, a tym samym zaspokajania tych potrzeb. Otwarta, akceptująca postawa zaspokaja potrzebę autonomii, wsparcia, czyli informacji zwrotnej, potrzebę kompetencji, a empatia i zainteresowanie przejawiane przez wykładowcę pełniącego tę rolę, potrzebę relacji z innymi.

Wykładowca—społeczny opiekun pomaga studentowi w realizacji własnego projektu (temat najczęściej proponuje student), odpowiada na jego pytania, w sytuacji, kiedy student o to prosi udziela rad, pewnych wskazówek, na przykład jaką metodą analizy statystycznej posłużyć się w opracowywaniu wyników badań.

5.5. Leseferysta

To ostatnia z modelowych ról uwzględniona na omawianym wymiarze. Termin ten został stworzony przez Bożenę Wojtasik²⁹ na oznaczenie liberalnego stylu doradzania, ewentualnie nauczania. Wywodzi się z języka francuskiego, zwrot *laissez faire*, który prawdopodobnie wypowiedział Jean Vincent de Gournay na zebraniu fizjokratów w 1758 roku, znaczy: dajcie nam swobodę działania³⁰. Leseferysta odnosi się zatem do takich czynności nauczyciela, jak niewtrącanie się, nieprzeszkadzanie,

²⁹ B. WOJTASIK: *Doradca zawodu...*, s. 113–118.

³⁰ J. KOPALIŃSKI: *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1989.

pozostawienie swobody działania. To wykładowca, który towarzyszy studentowi w uczeniu się, ale nie wtrąca się w ten proces, ale pozostawia mu swobodę działania i wolną rękę.

Leseferysta jest przekonany o tym, że studenci uczą się sami, podejmują autonomiczne decyzje i lubią się uczyć. Stąd też, jego rola to rola cierpliwego słuchacza, słuchającego aktywnie studenta, i rozwijającego jego myśli. W tym celu posługującego się takimi technikami jak powtarzanie, parafrazowanie i streszczanie wypowiedzi, a także pobudzanie do ponownego analizowania przeżytych doznań.

Nauczyciel przyjmujący taką rolę może zatem powtarzać wypowiedzi studenta, własnymi słowami stosując sformułowania takie jak: *myślisz, że..., czujesz, że..., wydaje Ci się, że*³¹. Dokonując takich zabiegów może streszczać znaczenie wypowiedzi i sugerować studentowi pewne rozwiązania, np. *Istotą pańskiego pomysłu jest..., to co Pan przedstawił sugeruje następujące rozwiązanie..., co Pan o tym sądzi?* Poza tym istotne jest także weryfikowanie stopnia zrozumienia wypowiedzi. Wykładowca może też stwarzać tutaj możliwości, dostarczając wszelkich potrzebnych danych, aby osiągnąć cel. Z taką sytuacją mamy do czynienia wówczas, kiedy wykładowca aprobeuje temat pracy magisterskiej wymyślonej przez studenta i umożliwia jej napisanie, uważnie słucha relacji o postępach w jej pisaniu, streszcza sens kolejnych rozdziałów i sugeruje kilka możliwości analizy statystycznej, spośród których student wybiera jedną.

W idealnej sytuacji styl leseferystyczny albo liberalny odpowiada motywacji wewnętrznej. Właściwie rzecz biorąc, taka rola wykładowcy podtrzymuje motywację wewnętrzną, gdyż umożliwia zaspokajanie potrzeby autonomii oraz potrzeby relacji z innymi. Uczenie się zagadnień, które studenta ciekawią i interesują, pisanie pracy, która daje poczucie spełnienia są czynnościami silnie nagradzającymi i wykonywanymi samodzielnie. Wykładowca, który wyraża zainteresowanie takimi działaniami, słucha o nich, udziela pewnych informacji zwrotnych, zaspokaja po pierwsze potrzebę relacji z innymi, po drugie potrzebę kompetencji. Choć ta ostatnia wymaga także wypowiedzi wyrażających pochwałę, a to wychodzi poza definicję leseferysty. Biorąc jednak pod uwagę koncepcję Carla Rogersa³², który opisał kategorię terapeuty zorientowanego na klienta podobną do kategorii leseferysty, należy zauważyć, iż w definicję takiego terapeuty wpisana jest autentyczność, kongruencja i otwartość. Zatem, jeśli wykładowca wysoko ocenia pracę studenta po-

³¹ D. JOHNSON: *Podaj dłoń*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, 1994.

³² C. ROGERS: *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*. Wrocław: Thesaurus—Press, Juniorzy Gospodarki, 1991.

winien mu o tym powiedzieć, przekazać. Wypowiedź taka może brzmieć następująco: „czuję radość, jak opowiadasz o swojej pracy”.

W kontekście motywacji wewnętrznej możliwe jest wystąpienie opisanego przez Barbarę Kożusznik³³ zjawiska deinfluentyzacji, czyli świadomego osłabiania, redukowania a nawet całkowitego pozbywania się wpływu. Wykładowca, wchodząc w relację ze studentem wewnętrznie motywowanym, ukazując mu cele, może wycofać się i zrezygnować z wpływania na jego zachowanie. Cele te bowiem student samodzielnie zrealizuje.

6. Podsumowanie

Ukazując wymiar zachowań wykładowcy należy dostrzec, że lewą stronę można opisywać jako brak autonomii i maksymalny wpływ wykładowcy na zachowania studenta. Wykładowca zmienia aktywność studenta w pożądanym przez siebie kierunku, stosując nagrody i kary, wpływając na emocje. Prawa strona to natomiast autonomia, decydowanie o własnej aktywności i brak wpływu wykładowcy. Wymiar przedstawiony w tabeli 3 można określić jako wymiar stopniowego redukowania wpływu. Wpływ posiada maksymalne natężenie w przypadku osób zewnętrznie motywowanych i regulowanych. Te osoby nie są zainteresowane wykonywaniem czynności. Należy je do tego zmusić. Następnie wpływ maleje, aby osiągnąć minimalne natężenie w przypadku motywacji czy też regulacji wewnętrznej.

Sumując, ukazany wymiar dotyczący aktywności wykładowcy można przyporządkować do wymiaru autodeterminacji, z tym że wymiar aktywności wykładowcy jest — jak zaznaczyłem wyżej — w dużym stopniu modelem, zestawem pewnych typów idealnych, z którymi porównujemy rzeczywistość. Nauczanie jest czynnością, która zachodzi w relacji pionowej, autokratycznej. Relacja nauczyciel — uczeń jest bowiem sytuacją, w której nauczyciel dominuje, posiada władzę, nagradza i każe. Zatem stan opisany przez kategorię „leseferysta” nie istnieje jako taki w rzeczywistości szkolnej, co najwyżej wykładowca prezentuje wiele zachowań określanych tą nazwą wraz z zachowaniami, które opisywane są pozostałymi terminami. Innymi słowy, zachowania leseferystyczne dominują w jego aktywności. W rzeczywistości wykładowca zwiększa-

³³ B. KOŻUSZNIK: *Zachowania człowieka w organizacji*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, 2011.

jący autonomię studentów najczęściej osiąga stan, do którego odnosi się kategoria „konsultant”. Najwięcej miejsca dla zachowań zaliczanych do kategorii „leseferysta” znajduje się w procesie pisania prac dyplomowych, pod warunkiem że student jest wewnętrznie motywowany, czyli żywo zainteresowany i zaintrygowany danym tematem.

Autor tego artykułu w czasie pięciu lat prowadzenia seminarium magisterskiego na 32 studentów, spotkał tylko 5 osób w ten sposób motywowanych. Jaki jest odsetek takich studentów w całej populacji, trudno powiedzieć. Faktem jest, że najbardziej dają się we znaki w ramach seminariów i konwersatoriów, czyli zajęć przeznaczonych dla ludzi zainteresowanych, studenci zewnętrznie regulowani oraz amotywowani. Regulowani zewnętrznymi okolicznościami oczekują bowiem gotowych rozwiązań, ciągłego podejmowania decyzji przez prowadzącego oraz bazując na opanowaniu małych partii materiału nie są atrakcyjnymi partnerami w dyskusji. Amotywowani są często nieprzygotowani i krytykują przebieg zajęć. Biorąc pod uwagę wspomnianą grupę 32 studentów, jako amotywowanych określiłbym 2 osoby, jako zewnętrznie regulowanych — 5 osób. Regulowani na zasadzie introjekcji stanowili grupę 7 osób, identyfikujący się — następną grupę 8 osobową oraz integrujący się — grupę 5 osobową. Można zatem ryzykować tezę, że najwięcej studentów uczęszcza na zajęcia po to, aby uzyskać aprobatę oraz dlatego, że identyfikuje się z przedmiotami.

Co zrobić z taką populacją studiujących? Ogólna zasada brzmi: po pierwsze, dokonywać prób zwiększania samodzielności studentów (różnie motywowanych); proponować formy zajęć, które usamodzielniają (realizacja projektów; eseje, które łączą materiał obowiązkowy z ich zainteresowaniami), rozpoznawać ich zainteresowania oraz rozpoznawać to, co lubią robić i łączyć to z tym, co obowiązkowe, np. dziecko nie lubiące czytać, można przekonać do tej czynności dając mu teksty o bohaterach jego ulubionych filmów rysunkowych. Po drugie, podejmować role, które pasują do motywacji studentów. W ten sposób można uniknąć pułapki zniechęcenia do uczenia się tych, których motywacja opiera się na mechanizmach bardziej uwewnętrznionych. Zatem wobec zewnętrznie regulowanych przejawiać zachowania mającego wręcz całkowitą władzę eksperta. Wobec studentów motywowanych na zasadzie introjekcji, można działać jak informator, który dostarcza danych pomagających zwyciężyć oraz okazuje uznanie. Identyfikacja wymaga roli konsultanta, a integracja i motywacja wewnętrzna bardziej liberalnych ról, którymi są spolegliwy opiekun oraz leseferysta.

7. Zakończenie

Ukazany wymiar autodeterminacji można sprowadzić do dwóch perspektyw. Z jednej strony do osób, które niespecjalnie lubią albo wręcz nienawidzą tego, co robią, a z drugiej — osób, które lubią, a nawet uwielbiają to, co robią. W perspektywie osób, dla których pewne czynności nie są przyjemne, wykonanie ich jest możliwe tylko wówczas, gdy staną się one środkiem do osiągnięcia czegoś przyjemnego lub uniknięcia czegoś nieprzyjemnego. Może to być zewnętrzna nagroda, na przykład finansowa lub aprobaty innych (regulacja zewnętrzna i introjekcja). Lubienie pewnych czynności umożliwia uznanie ich za coś wartościowego i pożądanego. Na tym opierają się właśnie identyfikacja oraz integracja.

Istnieje problem pobudzenia do działania osób, które nie przepadają za pewnymi działaniami; można tego dokonać lub przynajmniej zachęcić je do aktywności wprowadzając system nagród i kar. W perspektywie osób, które lubią swoje działanie, taki problem nie występuje; wystarczy te osoby informować, prowadzić lub być dla nich przewodnikiem. Ten wątek jest właśnie istotny w ramach drugiego wymiaru, który dotyczy zachowań wykładowców. Z jednej strony zatem wykładowca wchodzi w rolę dyrektywnego eksperta, z drugiej strony w rolę liberalnego mistrza, który bardziej sugeruje niż narzuca, bardziej zaspokaja ciekawość niż przekupuje nagrodami.

Istotę działania wykładowcy można sprowadzić do regulacji wywierania wpływu na zachowania studentów. A zatem regulacja zewnętrzna występująca u studentów to maksymalny wpływ wykładowcy, a regulacja wewnętrzna (motywacja wewnętrzna — immanentna) to wpływ minimalny lub jego brak, co oznacza wycofanie się z relacji. Wycofanie się jednak nie może oznaczać nieobecności, gdyż może to być czynnik wyłączający regulację wewnętrzną.

Artykuł ten miał pokazać złożoność motywacji studentów i przede wszystkim to, jak dostosować się do tej złożoności. Mam nadzieję, że wprowadzenie wymiaru autodeterminacji tę złożoność zmniejszyło i pozwoliło na nowo spojrzeć na czynniki wywołujące ludzką aktywność.

1. Kluczem do motywowania studentów, czyli sterowania ich zachowaniem jest zdiagnozowanie rodzaju motywacji, który u nich dominuje.
2. Aby zdiagnozować zadawaj studentom pytania: Po co i dlaczego studiują? Jak wyobrażają sobie przyszłość? Czy lubią studiować ten kierunek?
3. Sprawne motywowanie polega na dopasowaniu działania wykładowcy do typu regulacji działania studenta.

4. Studenci wewnętrznym motywowani wymagają bardziej liberalnych wykładowców, którzy nie wywierają wpływu, a zatem świadomie rezygnują z kształtowania zachowania studentów w kierunku pożądanym przez nich.
5. Studenci motywowani zewnętrznym wymagają bardziej autokratycznych wykładowców, którzy (w maksymalnym stopniu) chcą ukształtować zachowania swoich odbiorców (studentów).
6. Można opisać sześć typów motywacji spotykanych u studentów: motywację wewnętrzną, integrację, identyfikację, introjekcję, regulację zewnętrzną oraz motywację.
7. Do pięciu z nich można dopasować pięć sposobów działania wykładowców, czyli ról, takich jak (odpowiednio do typów motywacji): leseferysta, spineglivy opiekun, konsultant, informator oraz ekspert.
8. Amotywacja wymaga działań zarezerwowanych dla zdecydowanego eksperta. Wykładowca powinien przede wszystkim znaleźć przyczynę amotywacji i zmienić ten stan rzeczy, np. zachęcić do zmiany kierunku studiów.
9. Wykładowca może zawsze zwiększać samodzielność studentów, zmniejszając kontrolę. Wykładowca może bowiem proponować formy zajęć, które usamodzielniają. Są to na przykład realizacja projektów; pisanie esejów, które łączą materiał obowiązkowy z ich zainteresowaniami, pobudzanie ciekawości poprzez rozmowy o zainteresowaniach.
10. Największym zadaniem wykładowcy jest ochrona studentów wewnętrznym motywowanych. Rozwijanie ich zainteresowań i pasji. Sztywna akcentująca jeden kanon literatury postawa wykładowcy może bowiem wyłączyć motywację wewnętrzną.

Bibliografia

- BLAIS M.R., LACHANCE L., VALLERAND R.J., BRIERE N.M., RIDDLE A.S.: *L'inventaire des motivations au travail de Blais*. „Revue Quebecoise de Psychologie” 1993, nr 14, s. 185–215.
- CSIKSZENTMIHALYI M.: *Przepływ. Psychologia optymalnego doświadczenia*. Taszów: Biblioteka Moderadora, 2005.
- DECI E.L., RYAN R.: *The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior*. „Psychological Inquiry” 2000, nr 11, s. 227–268.
- DECI E.L., RYAN R.: *Self-determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health*. „Canadian Psychology/Psychologie canadienne” 2008, nr 49(3), s. 182–185.
- ECCLES J., WIGFIELD A.: *Motivational Beliefs, Values and Goals*. „Annual Review of Psychology” 2002, nr 53, 109–132, s. 113.

- GRABOWSKI D.: *Miejsce pracy w kulturze konsumpcji. Etos pasjonującej i interesującej pracy jako forma jej konsumpcji*. W: *W supermarkecie szczęścia. O różnorodności zachowań konsumentów w kontekście jakości życia*. Red. M. GÓRNIK-DUROSE, A.M. ZAWADZKA. Warszawa: Wydawnictwo Difin, 2012, s. 56–77.
- JOHNSON D.: *Podaj dłoń*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, 1994.
- KOPALIŃSKI J.: *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1989.
- KOŻUSZNIK B.: *Człowiek i zespół. Psychologiczna problematyka autonomii i uczestnictwa*. Katowice: Uniwersytet Śląski, 1992.
- KOŻUSZNIK B.: *Zachowania człowieka w organizacji*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, 2011.
- LIKERT R.: *New patterns of management*. New York: McGraw-Hill, 1961.
- ROGERS C.: *A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships as Developer in the Client-Centered Framework*. "Psychology: a Study of a Science" 1959, vol. 3. Red. S. KOCH. New York: McGraw-Hill, s. 184–256.
- ROGERS C.: *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*. Wrocław: Thesaurus-Press, Juniorzy Gospodarki, 1991.
- RYAN R., DECI E.L.: *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. „Contemporary Educational Psychology” 2000, nr 25, s. 54–67.
- SENNETT R.: *Etyka dobrej roboty*. Warszawa: WWL Muza SA, 2010.
- TREMBLAY M.A., BLANCHARD C.M., TAYLOR S., PELLETIER L.G., VILLENEUVE M.: *Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale: Its value for organizational psychology research*. „Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement” 2009, nr 41(4), s. 213–226.
- WOJTASIK B.: *Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradownictwa*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1994.

Damian Grabowski

**How to Motivate Your Students?
Searching for Solutions in the Light of Self-Determination Theory (SDT)
developed by Richard Ryan and Edward Deci**

S u m m a r y

The article addresses the claim that efficient motivating means that lecturers adjust their actions to student's motivation. A key to student motivation, or in other words, controlling their behavior, lies in proper diagnosis of a type of motivation or regulation that prevails in the process of learning and studying. The author introduces the notion of self-determination continuum formulated by Richard Ryan and Edward Deci, by means of which we are able to diagnose whether students are motivated to study. It consists of six motivational constructs observed in students, namely, amotivation, external regulation, introjection, identification, integration and intrinsic motivation (immanent one). Immanent motivation refers to those who study because it is inherently interesting and

enjoyable, and thus are most wanted students. Next, the author proceeds to describe patterns of teachers' behavior, in other words, ways and styles of teaching. These styles comprise the so called teacher's roles. Those patterns of behavior can be brought to role patterns by means of which lecturers are able to adjust themselves to a type of their students' motivation. The author presents the following styles: *lessaiz-faire* (or indifference) that matches intrinsic motivation; a reliable counselor that matches integration; a consultant whose behavior goes well with identification; an informant whose role refers to introjection; and an expert who takes account of student's motivation based on external regulation. Amotivation is the most undesirable condition, for it requires that a student is offered help, which paves the way for his/her reflection on the sense of studying a certain subject.

Damian Grabowski

**Wie man Studenten motivieren kann?
Eine auf der Selbstbestimmungstheorie der Motivation
von Richard Ryan u. Edward Deci basierende Antwort**

Z u s a m m e n f a s s u n g

Die grundlegende Voraussetzung des Artikels ist die These, dass wirksame Motivation darauf beruht, die Handlungen des Hochschullehrers dem bestimmten Typ der Verhaltensregulation des Studenten anzupassen. Um Studenten motivieren zu können muss man zuerst die Art deren Motivation oder Verhaltensregulation zu beurteilen, die in ihrem Lernprozess dominant ist. Der Verfasser führt sein Kontinuum zu der von Richard Ryan und Edward Deci entwickelten Theorie ein, mit dessen Hilfe man die Motivation der Studenten zur Arbeit einschätzen kann. Das Ausmaß besteht aus sechs bei den Studenten nachgewiesenen Regulationen oder Motivationen, also der Reihe nach: Amotivation, extrinsische Motivation, Introjektion, Identifikation, Integration und intrinsische (immanente) Motivation. Immanente Motivation bezieht sich auf Personen, welche an einer bestimmten Fakultät hingebungsvoll studieren und die meist gefragten Studenten sind. Dann charakterisiert der Verfasser das Verhaltensaussmaß der Lehrer, indem er ihre Lehrmethoden und ihren Lehrstil beschreibt. Diese Methoden bilden sog. Rollen der Hochschullehrer, so dass sich das Verhaltensaussmaß auf das Ausmaß von Rollen zurückzuführen lässt, mit Hilfe deren der Lehrer sich an die Motivationsart der Studenten anpassen kann. Und so werden hier folgende Rollen dargestellt: der intrinsischer Motivation entsprechende Befürworter des Laissez faire Prinzips, der integrierter Verhaltensregulation entsprechende nachgiebige Betreuer, der identifizierte Verhaltensregulation vertretende Berater, der mit introjizierter Verhaltensregulation assoziierte Informator und der externaler Verhaltensregulation der Studenten entsprechende Experte. Die Amotivation der Studenten ist ein unerwünschter Zustand und man muss den Studierenden helfen, die Antwort zu beantworten, ob es sinnvoll ist, gerade an der Fakultät zu studieren.